

## RÉFLEXIONS ET POSITIONS

# Des classes spéciales pour élèves motivés : vers la formation d'une nouvelle élite

par Louis Gadbois

### 1. INTRODUCTION : ORIGINE ET CONTEXTE DU PROJET

De tous les maux dont souffrent la société québécoise et son école, le plus grave est probablement l'utilitarisme généralisé qui s'y est installé, c'est-à-dire le manque d'intérêt pour toute activité sans profit personnel à court terme. Cette attitude se manifeste chez un grand nombre de jeunes par une faible motivation pour les études et la préparation lointaine à un éventuel rôle social. Voilà du moins une conclusion suggérée par l'analyse de ce qui s'est écrit au Québec, ces dernières années, sur les fondements de l'éducation et sur l'évolution du monde scolaire (Gadbois, 1988). Divers indices permettent d'ailleurs de proposer que la situation n'est pas très différente dans le reste de l'Amérique du Nord et dans les autres États prospères.

Remarquons dès le départ que, si le terme *motivation* est apparu assez récemment dans le vocabulaire de l'école, le sens commun des éducateurs avait reconnu depuis des siècles que certains élèves travaillaient plutôt mollement, et d'autres, avec plus de « cœur » : on utilisait pour parler de ces derniers des termes tels que *diligents, énergiques, travailleurs, appliqués, laborieux, zélés, bûcheurs*. Mais c'est sans doute la crise de société qui a donné un caractère d'alarme au souci actuel de la motivation et qui en a fait un objet de recherches systématiques.

Pour une atteinte aussi foncière et diffuse que l'utilitarisme — touchant la personne dans ses racines — il n'existe pas de cure miraculeuse. Et sur ce point, lorsque leur diagnostic est posé, les éducateurs conservent généralement une attitude de météorologues ou de sismologues. Les optimistes font le pari que notre société pourra s'en tirer une fois de plus, et souhaitent intervenir. Oui, mais comment ? Si ce phénomène social revêt la structure d'un cercle vicieux, il faut le couper : mais où ?

La réponse proposée dans les pages suivantes demeure modeste et vise au réalisme. Pour briser le cercle, il s'agirait seulement de procurer un cadre scolaire décent aux élèves dont la motivation ne fait pas de doute — ou du moins, pour commencer, à certains d'entre eux — et d'utiliser cette innovation pour assainir les attitudes de la population à l'égard de l'étude et de la réussite scolaire.

Pour abrégé, l'exposé se fera aussi concret que possible et visera seulement les enseignements secondaire et primaire, à l'exception des toutes premières années de celui-ci : nous penserons donc à des enfants et adolescents qui ont déjà une certaine expérience vécue de l'école, du travail scolaire et aussi, le cas échéant, des réactions de leurs parents. Autre restriction, nous nous situerons dans les établissements où des élèves nombreux sont répartis, à chaque échelon, en plus de deux classes ordinaires ou spéciales\*. Mais il devrait devenir évident que les principes sous-jacents ont une portée beaucoup plus générale.

Pour ma part, c'est au cours des récentes années, à mesure que des commissions scolaires annonçaient leur résolution d'établir des classes spéciales pour élèves dits « doués » — c'est-à-dire *particulièrement doués* sur le plan intellectuel — que l'idée suivante m'est venue : pourquoi ne pas grouper plutôt des élèves *motivés* ?

\* Au contraire de la *classe ordinaire*, la *classe spéciale* réunit les élèves en fonction de caractéristiques particulières (d'après la *Terminologie de l'éducation* publiée en 1985 par le Ministère de l'Éducation du Québec).

Remarquons que le mouvement visant à instituer des enseignements spéciaux pour les élèves les plus *forts en classe* semble en voie d'expansion en Occident (voir Breton, 1988). Aux États-Unis, il est de notoriété historique que l'attitude de la population et des gouvernants envers le dépistage et la ségrégation des plus forts fluctue, depuis le début du siècle au moins, selon la conjoncture économique et politique. En cas d'« urgence nationale » — par exemple, lors des premiers succès retentissants des Soviétiques dans la conquête de l'espace — le souci « démocratique » de l'égalité à tout prix perd de son poids en faveur de deux autres considérations : d'une part, le besoin social antagoniste, celui de former de longue main un nombre suffisant de scientifiques et de chefs de file ; d'autre part, le droit de l'individu, fût-il plus proche du génie que ses voisins, à un développement complet de tout son être.

Pour le Québec, signalons seulement qu'au premier trimestre de l'année scolaire 1988-1989, quinze des écoles secondaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal dispensaient un enseignement spécial pour élèves dits « doués » (L'école publique face aux besoins particuliers de ses clientèles, 1989).

D'autre part, nombre d'éducateurs préoccupés des nécessités nationales autant que des différences individuelles répugnent à prodiguer un traitement de faveur — c'est-à-dire idéalement adapté — à ceux mêmes qui sont déjà les plus favorisés au départ. D'où la préférence qui s'est exprimée ici et là pour la formule proposée ci-après, puisqu'elle tend à privilégier surtout les travailleurs ; d'où également le désir d'une réflexion méthodique sur le sujet.

La prochaine section exposera aussi succinctement que possible la conception de la motivation qui inspire tout l'exposé (2. *La motivation comme énergie de base*). Le point suivant (3. *Les fondements du projet*), plus analytique, vise à formuler les principes qui justifient l'innovation proposée (ce que les Américains appellent un *rationale*). Comme suite logique, on trouvera de brèves considérations sur une éventuelle mise en œuvre (4. *Pour un essai sur le terrain*) et enfin sur les lointaines répercussions sociales d'un mouvement qui s'amplifierait (5. *Pour une élite plus modeste*).

## 2. LA MOTIVATION COMME ÉNERGIE DE BASE

Cette partie vise à résumer ce qui pourrait prendre la forme d'une discussion théorique sur les deux sujets suivants : d'une part, les conclusions de la recherche relative à la motivation pour l'étude et pour les études ; d'autre part et surtout, la conception de la motivation qui fonde le projet actuel. Sans prétendre faire complet et sans souci de nuances, nous nous attarderons surtout à examiner deux aspects réels et contrastants qui constituent, pour ainsi dire, les pôles de ce phénomène complexe.

Pour commencer, remarquons que dans bien des propos d'éducateurs, la *motivation de l'élève* évoque surtout les *fluctuations* de son travail ou de son rendement en réponse à diverses circonstances plus ou moins *accidentelles*. Voilà du moins ce qui semble se dégager des dis-

---

## Un climat général d'utilitarisme se traduit chez les jeunes par une motivation affaiblie pour les études.

---

cussions courantes pour déterminer ce que le bon professeur devrait faire dans le but explicite et direct de motiver ses élèves, de motiver sa classe. Entre l'art d'émailler un cours d'anecdotes piquantes et celui de souligner, dans toute nouvelle tranche de savoir, les aspects qui se rattachent sans trop de peine aux intérêts actuels des apprenants, la recherche a identifié une foule de procédés et de trucs susceptibles d'augmenter l'attrait de tel apprentissage. Convenons qu'il s'agit là de la composante la plus superficielle de la motivation, sans rapport évident avec l'autonomie de la personne. Désignons-là, en bref, par l'étiquette de *motivation superficielle* ou *artificielle*.

Le contraste est frappant avec ce qu'on peut appeler la *motivation profonde* : on pense alors à l'énergie *relativement stable* que l'élève tient à consacrer à son travail scolaire, mois après mois, en dépit même de certaines circonstances *relativement difficiles*. Cette motivation-là se caractérise comme suit.

- a) Elle s'exprime par une recherche habituelle de qualité. L'élève motivé ne ménage pas sa peine ; il ne prend pas son premier brouillon pour du travail fini ; il s'efforce encore de résoudre un dernier problème coriace lorsqu'il a la conviction que son devoir ou son examen commande une bonne note.
- b) On peut considérer la motivation profonde comme la résultante d'un *ensemble de tendances*, dont les mieux comprises sont les motifs conscients de travailler ; on a surtout étudié, sous le nom de *motivation intrinsèque*, l'intérêt spontané pour une matière ou activité, comme dans le cas de l'élève qui « adore faire des mathématiques ». Mais dans la vie de tous les jours, la motivation profonde comporte aussi un effort soutenu en dépit de difficultés et de privations : elle suppose donc à l'occasion, aux antipodes de la spontanéité, l'exercice de la *volonté*, au sens précis où Piaget (1954) en a parlé. Il s'agit d'un mécanisme mental qui peut se manifester lorsqu'une personne se trouve sollicitée par deux tendances ou « valeurs » antagonistes : par exemple, il faut choisir entre une soirée de joyeuse détente avec des camarades et une soirée d'étude particulièrement ardue. La première valeur est d'abord perçue comme la plus désirable, parce que liée à une satisfaction immédiate et concentrée. Mais lorsque la volonté intervient et fonctionne efficacement, un renversement se produit pour rendre plus désirable la valeur relativement lointaine, mais jugée supérieure.

- c) À la différence de la motivation superficielle, qui flambe ou qui s'éteint au gré des circonstances, la motivation profonde, soutenue par l'acte de volonté, manifeste donc l'*autonomie* de la personne.
- d) La motivation profonde, caractéristique éminemment personnelle, est *susceptible de se développer*. Selon toute vraisemblance, la motivation pour les études constitue un aspect particulier d'une motivation globale, d'une force intérieure qui concerne la possibilité de bouger, d'agir, de modifier l'environnement, et qui prend forme dès les débuts de la vie, au sein de la famille ou de ce qui en tient lieu. Mais il n'est pas défendu de croire à l'éventualité de développements tardifs.
- e) Peu de recherches précises ont été relatées sur le développement même de la volonté. À défaut de conclusions fermes, qu'il soit permis de proposer l'hypothèse suivante : chez le jeune être humain, la cause spécifique du développement de la volonté est l'expérience vécue du *succès difficile*, du succès chèrement gagné, de l'effort soutenu aboutissant à une réussite longtemps incertaine. Les deux mots *succès difficile* ont ici une égale importance : chacun d'entre nous le sait, un succès trop facile n'est guère valorisant, tandis qu'un échec au bout d'un effort obstiné risque de décourager. Quant à l'irremplaçable expérience du *succès difficile*, ajoutons qu'elle contribue aussi à *soutenir* la motivation déjà établie. Quoi qu'il en soit, diverses études américaines ont montré que des groupes d'écoliers se montrent plus motivés que jamais lorsqu'ils ont affaire à des maîtres à la fois exigeants et confiants de les voir réussir.

Voilà pour l'analyse du phénomène. Dans la vie courante, il va de soi que tous ces aspects tendent à se confondre. Les *trucs* mentionnés tout à l'heure ne sont certes pas à dédaigner s'ils aident la motivation profonde à prendre corps et à s'affermir. Mais le rôle essentiel de l'école à l'égard d'élèves déjà passablement motivés, c'est simplement de ne pas les dégoûter, de ne pas multiplier sur leur chemin les difficultés artificielles et les frustrations absurdes. En termes positifs, il s'agit, d'une part, de leur procurer des moyens normalement efficaces pour apprendre ; par exemple, un enseignement plutôt clair et cohérent, sans piétinements inutiles, est de soi motivant. Il s'agit, d'autre part, de leur offrir un cadre social raisonnablement accueillant.

Or, cela peut nécessiter des mesures radicales. En effet, si l'on ajoute foi à l'ensemble des récents rapports québécois sur le climat humain des écoles (Gadbois, 1988), il faut conclure que, dans une foule de cas, la minorité d'élèves motivés n'ont pas de quoi respirer à l'aise. Sous le signe de l'universel utilitarisme, un grand nombre de classes pourraient se comparer à des salles d'attente ou à des terrains vagues, où des enseignants résignés encadrent tant bien que mal des élèves indifférents, préoccupés surtout de leurs prochains plaisirs et réfractaires à tout projet qui dépasse le très court terme. Dans une telle ambiance, les travailleurs se sentent inévitablement isolés et subissent

les conséquences de la résistance passive d'autrui. Si on veut qu'ils trouvent enfin des maîtres normalement exigeants, attentifs à la qualité, et des compagnons qui affichent *grosso modo* les mêmes standards, la solution la plus pratique consiste sans doute à les réunir sous forme de *minorité organisée*, dans une même classe.

### 3. LES FONDEMENTS DU PROJET

Après nous être arrêtés au sens donné à la *motivation* dans le projet actuel, passons à un examen méthodique des principes dont il s'inspire.

Remarquons au préalable que l'idée des *classes spéciales pour élèves motivés*, sans considération de rendement ou de succès, pourrait être discutée d'abord en elle-même, pour sa valeur propre, et ensuite seulement en relation avec la conjoncture socio-scolaire actuelle. Mais pour abrégé, nous tiendrons compte dès le départ de la tendance actuelle à organiser un enseignement séparé pour les élèves *forts en classe* ou à la fois *forts en classe et considérés comme très doués*. Et c'est pour des raisons stratégiques et en manière de compromis que nous proposerons d'y substituer la formule des classes pour élèves *non seulement motivés, mais suffisamment forts en classe*.

3.1 Dans la plupart des établissements scolaires, certains élèves montrent par leur rendement qu'ils apprennent ordinairement plus ou mieux que la moyenne : il est légitime et désirable pédagogiquement de leur fournir — comme à tous les élèves — les moyens de réaliser leurs virtualités. À cette fin, une des pratiques efficaces — qui n'est ni la seule, ni peut-être la meilleure en soi — consiste à opérer un *groupement homogène d'élèves forts*. Parmi les inconvénients que certains y trouvent, signalons en particulier le manque de souplesse.

3.2 Justifiée pour son objectif pédagogique, cette pratique remplit également une fonction sociale : la préparation de ceux qui deviendront des créateurs, des inventeurs, des chefs de file, ou tout simplement qui assumeront les tâches les plus complexes et les plus intellectuellement exigeantes que requiert le bien-être collectif. D'autre part, précisément sur le plan social, on reproche souvent à cette formule de donner dans l'élitisme, de perpétuer un système de castes et même de favoriser la « reproduction sociale », puisque, d'après toutes les statistiques connues, dans toutes les sortes de milieux scolaires, les élèves les mieux notés proviennent en plus forte proportion des familles instruites et aisées que des autres. Peu de gens se réjouissent à l'idée de « donner un traitement de faveur à ceux qui sont déjà favorisés », et le proverbe « on ne prête qu'aux riches » laisse un goût amer.

3.3 Malgré tout, comme nous l'avons vu plus haut, les enseignements spéciaux pour élèves à haut rendement, bien notés, paraissent en plein essor. Ici et là, des organismes scolaires affirment avec emphase que leur *seul* critère de ségrégation est le succès scolaire observé, actuel. Mais, nous l'avons vu aussi, certains

---

**Si l'échec risque de décourager, le succès trop facile n'a rien de valorisant.**

---

systèmes dépistent les candidats en tenant compte à la fois du succès et d'une autre caractéristique. Par exemple, un document de la Commission des écoles catholiques de Montréal, présentant ce qu'il nomme les « Services aux élèves doués », apporte la précision suivante : « Les élèves sont choisis en fonction de leur performance scolaire et de leurs habiletés intellectuelles ». (« L'école publique face aux besoins particuliers de ses clientèles », 1989, p. 10).

C'est que les capacités mentales constituent l'une des causes du succès. En se basant, donc, non seulement sur le succès observé, mais aussi sur l'une de ses causes indiscutables, on compte sans doute opérer un choix plus judicieux. Par exemple, en rejetant certains candidats dont le rendement supérieur risquerait d'être plus ou moins accidentel et passager, faute d'un talent évident, et en leur préférant des candidats dont les capacités apparemment supérieures ne se sont pas encore pleinement révélées dans leurs résultats scolaires, la sélection comporterait moins d'erreurs à moyen terme. Cette position n'est pas déraisonnable.

3.4 Or, le succès ne dépend pas seulement de facteurs intellectuels. En interprétant les conclusions d'innombrables recherches sur les déterminants personnels du succès scolaire, on pourrait ramener ceux-ci à quatre facteurs :

- les capacités du domaine cognitif (ou aptitudes, « habiletés intellectuelles », etc.) ;
- la motivation, qui ressortit au domaine affectif ;
- les méthodes de travail ;
- enfin, un facteur composite qui réunit toutes sortes de circonstances fortuites ou d'influences extrinsèques : l'état de santé de l'élève, le cadre matériel où il doit étudier hors de l'école, sa langue maternelle en relation avec la langue d'enseignement, le fait qu'il est vraiment forcé ou pas de gagner un peu ou pas mal d'argent, etc.

Jusqu'ici, pourtant, dans les cas où l'on ne se contente pas de sélectionner d'après les notes scolaires, il semble que seul le facteur *capacités* ait été exploité — comme à la Commission des écoles catholiques de Montréal — pour servir de second principe de regroupement. C'est précisément ici que notre proposition centrale trouve sa place : il s'agirait de tabler plutôt sur la motivation, en plus du succès. (Ajoutons qu'il ne serait pas illogique de vouloir tenir compte de plusieurs facteurs à la fois, mais rien dans la recherche ne semble en indiquer l'opportunité.)

3.5 À ce point, cherchons à dégager les principales ressemblances et différences entre ce que nous appelons la *pratique traditionnelle* (ségrégation selon le rendement et les capacités mentales) et la *pratique novatrice* que nous préconisons (ségrégation selon le rendement et la motivation).

3.5.1 Nous relevons d'abord deux sortes de similitudes.

a) L'une et l'autre formule poursuivent les deux mêmes buts : d'une part, assurer aux élèves capables d'apprentissages de calibre supérieur les moyens de réaliser ceux-ci ; d'autre part, préparer de longue main pour la société le nombre voulu de citoyens aptes à exercer les fonctions complexes qui présupposent de tels apprentissages.

b) Qu'on s'en tienne au mode traditionnel de ségrégation ou qu'on accepte l'innovation, il importe de le souligner, ce sont en grande partie *les mêmes élèves* qui seront assignés à l'enseignement spécial. Cette circonstance s'explique facilement par le jeu des corrélations statistiques (puisque, d'après l'observation courante, une forte proportion des élèves aux capacités supérieures comptent aussi parmi les plus motivés).

3.5.2 Mais par certaines de leurs implications, les deux formules présentent des dissemblances dont on risque peu d'exagérer l'importance.

3.5.2.1 Au cours des dernières décennies, on a remarqué que des variations de plus en plus nombreuses et considérables se produisaient dans le degré de motivation caractérisant les élèves d'une même classe, d'une même école. Il y a quarante ou cinquante ans, même si certains travaillaient parfois mollement, on avait des raisons de croire qu'au-delà des études primaires, la plupart étaient au moins modérément motivés. Tel n'est plus le cas. Et d'ailleurs une évolution de même nature s'observe dans tout l'édifice social. Par exemple, en 1939 ou en 1949, les adeptes du sport-spectacle remarquaient des variations dans l'ardeur de certains salariés du hockey et du baseball, mais la motivation des équipes n'était pas encore, pour les instructeurs, le casse-tête majeur d'aujourd'hui. Or, parmi les conséquences de ce phénomène, il y en a une qui est centrale pour notre propos : sur le plan collectif et statistique, les variations de rendement entre élèves — comme entre ailiers droits — s'expliquent dans une mesure grandissante par le degré de motivation de chacun, et donc dans une moindre mesure par les capacités, le talent.

3.5.2.2 Il n'en découle pas que les écarts entre les capacités mentales des quarante élèves d'une classe soient désormais *abolis*. Mais, chose remarquable, les contraintes qui s'y rattachent sont notablement amoindries par les progrès récents de la pédagogie. On le sait, différentes méthodes et techniques d'auto-instruction permettent aux gens qui savent lire d'apprendre par eux-mêmes, à leur propre rythme, les règles de l'accord du participe passé, la trigonométrie, la chimie des métalloïdes, l'histoire de

la pensée chinoise et à peu près tout ce qui peut faire l'objet d'un exposé didactique. Or la motivation est ici le facteur névralgique : l'élève relativement lent ou qui assimile difficilement certaines notions devra compenser ce désavantage par un travail obstiné. D'après diverses recherches, le succès inégal et mitigé de l'enseignement programmé et des techniques plus souples qui s'en inspirent s'expliquerait par une fréquente chute de l'enthousiasme initial chez les élèves. En résumé, les ressources de la pédagogie contemporaine, pour peu qu'on s'organise pour en profiter, confèrent une importance accrue à la motivation comme déterminant de l'apprentissage, ce qui diminue corrélativement celle des capacités.

Quant à l'enseignant, libéré de la fonction qui consiste à débiter oralement l'information de base, il peut enfin jouer les rôles qu'aucune mécanique ne lui disputera jamais : guider les élèves, les aider dans leurs difficultés, favoriser l'assimilation du savoir au moyen de démonstrations et de discussions, soigner l'évaluation (qu'on appelle aujourd'hui « formative ») des travaux, etc.

Il convient cependant de souligner que les classes spéciales pour élèves bien notés et motivés peuvent parfaitement s'accommoder des méthodes traditionnelles d'enseignement.

3.5.2.3 Les deux formules de groupement semblent enfin entraîner des conséquences sociales passablement divergentes. Considérons, pour l'instant, la société scolaire. Dans les classes spéciales fondées sur la motivation, même les élèves les plus « brillants » devront travailler, admettre qu'ils le font et, au besoin, le prouver. Les professeurs n'accepteront pas facilement, dans les devoirs de rédaction, le premier jet génial, ni, en sciences, l'examen tout à fait convenable, mais trop vite terminé. Avec le temps, le prestige des « dons » ou du « talent » — qui semblent distribués selon les caprices de la nature, au mépris de toute justice — devrait donc s'estomper dans la mentalité du milieu scolaire, au profit de valeurs telles que la discipline personnelle et la ténacité. Enfin, le recours éventuel à des procédés efficaces d'auto-instruction serait de nature à réduire le handicap des bons travailleurs qui ont reçu dans les débuts de leur vie un développement cognitif un peu sommaire.

#### 4. POUR UN ESSAI SUR LE TERRAIN

Lorsque certaines idées que nous venons d'examiner se traduiront dans l'action, c'est que le personnel d'un établissement scolaire les aura revues, corrigées, harmonisées à la situation de l'heure. Voici tout de même, en quelques paragraphes, comment on peut entrevoir un premier essai sur le terrain.

##### 4.1 Commencer quelque part

Prenons comme exemple une école secondaire qui compte en deuxième année quatre classes toutes « ordinaires » — c'est-à-dire formées sans aucune espèce de sélection — et qui décide de commencer par là.

---

### Les élèves motivés ont parfois besoin de se grouper en minorité organisée.

---

Il me semble qu'il faudrait d'abord passer un an ou deux à sensibiliser le milieu, tout le milieu. Le temps venu, les élèves eux-mêmes, bien au fait du projet, sauront que pour présenter plausiblement leur candidature à l'enseignement réservé aux travailleurs, il est sage de s'exercer un peu d'avance à l'effort et qu'on ne peut plus se permettre de trop négliger les matières qu'on n'apprécie pas.

Au terme de l'incubation collective, si les candidats acceptables sont assez nombreux, on procédera à une sélection — de façon à former une classe — en tenant compte à la fois des notes obtenues et des observations et recommandations des éducateurs, ainsi peut-être que d'autres données. Il incombe à chaque établissement de préciser la mécanique de sa propre sélection.

##### 4.2 Inconvénients et avantages

Je me suis déjà laissé dire que rien n'est parfait ici-bas ! La première déception qui guette les promoteurs du projet, dès les premières activités du nouveau groupement, c'est que le choix des élus s'avérera imparfait : certains se comporteront bientôt comme s'ils voulaient décrocher, et peut-être faudra-t-il, pour des raisons pratiques, fermer un peu les yeux. Puis on constatera que d'autres se surmènent ou se plaignent de manquer de temps libre. Parmi les professeurs affectés à la classe spéciale, les uns croiront devoir se montrer trop exigeants, et les autres se contenteront du minimum habituel : car la recette pour trouver le juste milieu reste à inventer. Enfin, parmi les personnes écartées de l'entreprise au moins pour la première mise en œuvre — professeurs, élèves, parents de ceux-ci — une certaine amertume pourra se faire jour.

Mais on peut prévoir en contrepartie que d'énormes progrès commenceront à se produire sur plus d'un front. Parmi les éducateurs — y compris les enseignants des classes ordinaires — il y en a qui retrouveront, avec l'espoir en un avenir meilleur, le sens de leur métier et leur propre motivation au travail. Du côté des élèves, l'organisation d'un groupe de bûcheurs — à la différence de ce qui arrive lorsqu'on prétend mettre à part les plus « doués » — semble devoir produire un effet d'entraînement ; dans les classes ordinaires, certains se montreront moins réfractaires à l'effort et songeront à se prendre en charge pour préparer leur entrée éventuelle parmi les méritants.

Enfin, par leur existence même, les nouvelles classes d'élèves privilégiés, mais prêts à gagner leurs privilèges, auraient valeur de témoignage, sinon de preuve. Et les échanges de vues qu'elles continueront à sus-

citer dans le monde scolaire et dans la population en général aideront à dissiper certains malentendus. On conviendra plus aisément de certaines évidences :

- l'école est un lieu où normalement l'élève travaille pour apprendre ;
- à elle seule l'école ne saurait amener infailliblement les jeunes à secouer l'habitude de l'à peu près et du moindre effort pour faire place à l'auto-discipline ;
- « avoir de la facilité » pour les études ne garantit pas le succès ;
- l'élève vraiment déterminé, suffisamment équipé et bien guidé peut profiter d'un régime riche en apprentissage individuel, sans contact incessant avec un professeur ;
- etc.

En faut-il davantage pour donner le goût de lancer l'entreprise ?

## 5. CONCLUSION : POUR UNE ÉLITE PLUS MODESTE

Même si les pages précédentes n'en ont rien dit, j'estime normal et salubre de savoir flâner, s'amuser, s'émerveiller, rêver, se tourner vers l'essentiel. Mais pour revendiquer ce droit, ne faut-il pas d'abord se dépenser, d'une façon ou d'une autre, pour le bien commun ? La société n'encourage certes pas cet équilibre lorsqu'elle passe, comme la nôtre vers l'époque de la Révolution tranquille, du rigorisme au laxisme.

Mais ce qui n'a guère changé fondamentalement, c'est la configuration du monde socio-économique. Il semble cependant établi que « le fossé se creuse toujours davantage » entre riches et pauvres, ici comme aux États-Unis et ailleurs, en raison du double phénomène des familles monoparentales et des couples riches qui ne veulent pas d'enfant.

Quoi qu'il en soit, la première hiérarchie dans laquelle l'enfant doit personnellement se situer, c'est souvent celle de l'école. Or, comme autrefois, l'élite s'y définit en termes de capacités mentales supérieures, fréquemment liées, au surplus, à une situation familiale relativement enviable. Les noms plaisants ou désobligeants dont on désigne les élèves brillants, les « premiers de classe », n'entament nullement leur prestige.

Et cette admiration souvent naïve pour le haut savoir et les prouesses intellectuelles se transpose naturellement dans la perception populaire des classes sociales. Mais il ne semble pas impossible de commencer dans le monde scolaire à modifier les règles du jeu, en affirmant l'importance primordiale du travail personnel, en valorisant les bûcheurs plus que les vedettes de l'intellect.

---

## Quelle serait la mentalité d'une élite fondée sur le travail assidu ?

---

Il n'entre pas dans mon propos de vouloir démontrer que les enfants et adolescents prêts à travailler sont tous, ultimement et dans l'absolu, meilleurs que les autres. Car on peut toujours se demander quelle est la cause profonde de la tendance personnelle à bien faire ce qu'on fait : où commence vraiment la responsabilité de chacun ?... On sait que la conduite d'un humain, comme la structure de sa personnalité, peut dépendre à la fois de plusieurs facteurs : son héritage génétique, son milieu, les hasards de son histoire personnelle et j'ajoute, avec d'autres, sa libre détermination. Bien malin qui démêlera l'écheveau, et nous resterons, pour l'instant, à l'écart de ce débat. Ce que nous affirmons est plus simple : c'est qu'il y aurait avantage à inverser le prestige relatif de la facilité pour apprendre et de l'opiniâtreté au travail.

Il subsistera sans doute, pour longtemps encore, des inégalités socio-économiques. L'humanité n'a pas la vertu facile, et les élites ne sont pas prêtes, ces années-ci, à prendre l'initiative de se démythifier elles-mêmes. Mais on peut espérer qu'une éventuelle élite plus diversifiée, à forte teneur en labeur persévérant, se montrera un peu plus modeste et sera perçue comme plus perméable. Nous prendrons donc notre mal en patience, en attendant, je ne sais dans combien de siècles, l'avènement de la société non seulement juste, mais vertueuse, de la société plus « profondément égalitaire » encore que celle dont les historiens ont décrit l'émergence aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles chez les colons de la Nouvelle-France.

---

### Références

- Breton, Lise (1988) « La douance », in *Prospectives*, vol. 24, no 2, avril, pp. 92-96.
  - « L'école publique face aux besoins particuliers de sa clientèle » (1989), in *CÉCM : l'école de tout le monde*, Montréal, Publiscope La Presse, 21 janvier, pp. 10-11.
  - Gadbois, Louis (1988) *La formation fondamentale : la documentation québécoise*. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; Québec, Direction générale de l'Enseignement collégial.
  - Piaget, Jean (1954) *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris, Centre de documentation universitaire.
-